

＜研究ノート＞「アクティブ・ラーニング」の批判的 検討：真にアクティブでディープな学びの条件を 考える

著者	佐貫 浩
出版者	法政大学キャリアデザイン学会
雑誌名	生涯学習とキャリアデザイン
巻	14
号	2
ページ	59-79
発行年	2017-03
URL	http://hdl.handle.net/10114/13261

「アクティブ・ラーニング」の批判的検討 ——真にアクティブでディープな学びの条件を考える——

法政大学キャリアデザイン学部教授 佐貫 浩

(一) はじめに——「アクティブ・ラーニング騒ぎ」を超えて

いまアクティブ・ラーニングがいろいろな意味で話題になり議論されている。何よりも教育行政が、教育現場にアクティブ・ラーニングを押しつけるようにして推奨している。そこには新しい可能性が見えてくるのではないかという期待もあり、逆に多くの戸惑いや疑問も噴出している。今回はその交通整理を行いつつ、問題の焦点は何か、真にアクティブでディープな思考とは何かを考えてみたい。

現場では、「アクティブ・ラーニング騒ぎ」と「アクティブ・ラーニングへの疑問」とが起こっている。それは以下のような特徴を持った「現象」として展開している。

①アクティブさを測る基準が、挙手、発言、というような「形式」におかれ、そういう「態度」を取らせることが、アクティブ・ラーニングであるかの「誤解」に近い混乱が起こっている。学びの本当の深さを目指すのではなく、「評価される態度」を子どもが競争的に演じるようなことが起こっている。

②子どものアクティブな学びを妨げている原因——勉強嫌い、学習意欲の欠落という根本——が改善されないままに、積極的に授業に参加するという態度だけを創り出そうとしているようで、効果が疑わしい。そうすると、今度は評価でもって、「アクティブ」さを演

じるように仕組む指導が、アクティブ・ラーニングの手法であるかに展開している。

③討論させてみるのだけれど、なかなか議論が深まらないで、やがて議論が分散し、焦点のないままに終わり、議論がつまらないものになる。討論がアクティブになる条件をていねいに作り出すことなく、討論させておけばいいかのような指導が学びの質を低下させ、討論を表面的なものにし、発言力のないものをますます置いてきぼりにしている。

④真にアクティブな学びを進めるためには、子どもの思考過程に入り込んだ分析が不可欠であり、その思考過程にかみ合う教材の開発、授業の組み立てが不可欠になるはずであるのに、教育内容や授業の進め方はますます指導要領通り、「スタンダード」に従えと強制され、教師の工夫の自由、教育内容編成の自由はますます剥奪されつつある。教育行政や教育政策は、全く矛盾している。問題の深い解明に至るような教材の開発が重要だが、独自の教材開発はいまほとんどできない状況にある。

⑤アクティブな学びを進める上で、はたしていまの教科書で良いのか、ということがなぜ検討されないのか。アクティブな授業、学びを妨げている原因を教科書の問題として批判的に検討することが許されていない。教科書こそ知識詰め込みテキストとなっているのではないか。外国の教科書と比較するとどうもそう思える。

- ⑥アクティブな授業をと言いながら、論争問題（憲法問題や自衛権問題や歴史論争問題等々）を積極的に取り上げようとする、「中立性」を侵すという圧力がかかってきて、そういう論争のテーマで、議論を深める授業が取り組みにくい。
- ⑦「アクティブな思考」というけれども、教師自身の中に「アクティブな思考」や「アクティブな学習」のイメージがなかなか持てない。そういえば、教師間で、教育をめぐるアクティブに議論したことがほとんどない。そもそも職員会議で教育や学校教育方針を議論することを禁じて、上からの指示に従うことを強制するような教師統制を強化して、教師のアクティブな思考と実践を許さない下で、アクティブな授業を行えということでは、上から指示された形式的な「アクティブ」さを演じさせるものに陥らざるを得ない。
- ⑧受験に有効に、しかも短期的に対応するためには、膨大な知識を詰め込む方法が不可欠という状況があり、学力テストで競争を煽るような上からの体制とアクティブな学習を実施せよという指示とが根本的に矛盾している。現に多くの教育委員会が、テスト対策として過去問を強制するような「指導」を多く行っている。そのような点数を即効的に「向上」させることを競い合わせる教育政策が、真にアクティブな学びを作り出すことと根本的に矛盾している。
- ⑨アクティブであるというためには、学ぶことが面白いという状況を作り出すことが不可欠である。ところが落ちこぼれがいっぱい生みだされる仕組みが深く組み込まれている。わからない子ども、落ちこぼされた子どもをそのままにして、彼等に「アクティブさ」を演じさせる非教育性、無意味さ、残酷性がわからないのだろうか。子どもがわかる授業を作り出すことなしには、アクティブな学びなど生み出せるはずがない。そのためにどんな政策が出されているのだろうか。その点で、何

も考えられていないのは、不思議さを越えて、怒りを覚える。

- ⑩学生が本を読まないということが深い思考を困難にしている。本をきちんと読まないでネットで情報をサーフィンしただけで、アクティブな思考などできるのだろうか。自分で考えるというためには、本を深く読むということが決定的に重要である。しかしますます逆方向に動いている。どうなっているのか。
- ⑪官制研修ほど「アクティブ・ラーニング」と真逆のものはない。上からの画一的なアクティブ・ラーニング命令を出している人々こそ、真の「アクティブ・ラーニング」がわかっていないのではないか。そういう人たちが、上からの指示によって、一斉にアクティブ・ラーニングを形式だけで捉えて、画一的な統制的指導を行っている。現場の自由な工夫をこそ引きださなければならぬのではないか。
- ⑫アクティブな思考とは、思想の自由、真理探究の自由、表現の自由、批判の自由があって初めて可能になるのではないか。職員会議で議論することが禁止されるような思考禁止体制の中で、アクティブ・ラーニングを議論するというこの根本的矛盾は一体何だ。アクティブ・ラーニングを展開させるためには、まず教師に、批判の自由のもとでのアクティブな議論を保障しなければならないだろう。
- ⑬討論というけれど、大学で獲得せよという内容はますますスキルと技術へと一面化されつつあるのではないか。就活のための勉強がますます中心になって来ている。その証拠に、大学の授業の中で、いまの日本社会が抱えている問題に突き刺さるようなテーマが、ますます減少している。
- ⑭本来大学生は、こんな授業ではどうしようもないという形で大学の授業を批判するような視点で学んでいた。アクティブさは、その意味で学生の視点の中に、批判精神として存在していた。しかしいま、それがなくなると、

外から学生に「深く」「創造的に」と追い立てているが、学生の中に批判精神を育てなければうまくいくはずがない。

いくらでもそのおかしさを挙げることができるほどの中で、相変わらず表層で、「アクティブ・ラーニング」が推奨され、危ういことはその表層における「アクティブ」さが、教育統制と管理の評価基準として、ますます権威化され、肥大化している。その結果として自由で創造的な教育実践の探究、挑戦の自由が抑圧され、否定されるという深刻な事態、矛盾の悪循環が進行している。まさに「アクティブ・ラーニング騒ぎ」が展開している。

一つ付け加えておこう。今回の新指導要領では、「アクティブ・ラーニング」という言葉は外され、「主体的・対話的で深い学び」という表現が使われている。それと共に、教育委員会の「指導」では、急速に「アクティブ・ラーニング」という言葉が後退しつつあるように思われる。「アクティブ・ラーニング」を推奨する限り、アクティブな学びとは何かという探究が誘発されざるを得ないことを警戒したのか、あるいはアクティブな学びは当然ながら教材の自主的開発や授業の自主的工夫を引きださざるを得ないことを警戒したのだろうか。その結果は、学んだことを主体的に演じるという態度主義的なアクティブさを実現する方向へと、「指導」が一挙に傾斜する可能性がある。その危うさも含んで、「アクティブ・ラーニング騒ぎ」を批判的に分析しておかなければならない。

(二) 学びにおけるアクティブさとは何か

アクティブ・ラーニングを考えるためには、なにがアクティブな学びを妨げているのかというその原因について、明らかにしておく必要がある。それなしに、ただ表面的な「アクティブ」な学習形態だけを持ち込んでも、効果はない。あるいはかえって歪みを生み出すことになる。その原因としては次のことが指摘されなければならない。

第一に、日本型受験学力が、そもそもアクティ

ブな学びを疎外しているといわなければならない。またそのことと深く結びついているのであるが、学校における授業形態が、知識伝達を内容とする講義中心で、学習が記憶中心のものに偏っているという問題がある。

第二に、学びにおけるアクティブさと、人格的な主体性の確立という問題の関係の仕方である。人間の主体性を土台として、学習もまた主体化する。とすると、そもそも人間としての主体性が確立されているのかどうかを検討課題となる。教育が子どもの主体性、自主性、能動性を引き出し自立させる仕事であるとするならば、子どもの主体性をいかに高めるかという方法論がアクティブ・ラーニングの土台に組み込まなければならない。

第三に、教育条件の問題がある。日本の四〇人学級基準というのは、一斉授業形式をほとんど不可避とするものとなる。施設、設備、学級編成等の条件と学びの性格との関連もまた重要な課題となる。教育条件の改善を伴わなければ、アクティブな学びも広がらない。

第四に、アクティブな学びを創り出すための工夫の自由が、どれだけ保障されているかという問題がある。これが極めて「不自由」になっている現実がある。

ただ、この論文は、それらの問題を全面的に検討するためのものではない。本論文は、学習の方法を中心に、アクティブ・ラーニングを検討することを目的としている。しかし、そのためにも、学びのアクティブさを奪っている原因がどこにあるのかを理解し、その原因をとりおさえる視点をもたなければ、それに対処する方法自身が、矮小化され、歪められる可能性がある。

以下、これらの点についての問題点の性格を明確にしておこう。

(1) 受験学力の構造と学習の「アクティブ」さ

最初に、アクティブな学習を困難にしているのは、日本の受験学力が、それとは異質の性格を深く組み込まれているからであるということを見

ておかなければならない。そのことを考慮に入れないままにいくらアクティブな思考を促そうとしても、受験学力獲得への叱咤激励は、アクティブ・ラーニングとは逆の学習を促すことになる。だとするなら、受験学力自体の構造を「アクティブ・ラーニング型」に変えれば良いのではないかといわれるかもしれないが、実は日本型受験学力はそれが非常に難しいということを認識しておかなければならない。

日本型受験学力の特質は以下の点にある。

第一に、激しい受験学力競争に曝される中で、学習目的が偏差値獲得におかれるという点である。したがって、学習対象となる文化の内的価値は副次的なもの、時には意識されていないことすらある。なぜそれを学習するかと問えば、試験に出るからということになる。受験学力は、競争の磁場によって意欲が喚起される。学習によって解決すべき知的課題の主体的把握ではなく、試験を解く必要という形で課題が把握されるという本質的な性格をもっているために、学習の中で学習への意欲と目的（課題）が主体的なものとして発達していかないという致命的な弱点をかかえている。したがって競争の磁場が消えるとき、学習への意欲も、学習の目的も消えてしまう。そのことは学習ということ、より本質的な真理探究ということへの意欲の欠落という人格的特質を生み出す。本質的に学習が受動的なのである。そのような受動的な学習の構造をそのままにして、アクティブな学習を実現することは本質的に困難なのである。

第二に、同じことであるが、受動的であるということは、その学習によって解決されるべき課題が、子ども（学習者）自身にとっての抜き差しならない課題として、把握されていないということの意味する。自分にとってどうしても解決すべき課題があるとき、その学習は、その課題の達成という基準によって点検され、評価され、深化する。その課題が切実であれば、学習の過程はその課題の達成、解決が可能なレベルまで深く（ディープに）、能動的に（アクティブに）展開される。そ

してそのアクティブさ、能動性は、問題解決、表現、創造、参加という能動的な行為、アクティブな働きかけとして具体化される。そういう「表現・創造・参加」にまで学習を展開させるということが不可欠となる。受験学力は、テストに「正解」を書き込むという限りに必要な「浅い」学びへと矮小化されている。

第三に、受験学力はその学習方法において、一方的な「正解」の教え込み、伝達型授業、記憶と単純な習熟（スキル）の強化という方法をとる傾向が強い。そのために、その方法自体が学習をスキルの訓練過程へと矮小化する。そして学習それ自体への内的興味の発展が促進されにくいこと、さらに多くの理解不足や落ちこぼれを拡大することなどで、受験学力学習の過程は多くの子どもにとって苦役となっている。加えて、日本の学力テスト体制は、そういう性格の上に立って、学力向上を競わせる性格をもっているために、学力テストの「過去問」に取り組ませるなど、一層矛盾を強化するような力学の下におかれている。これでは授業方法自体が短期的視野に立った競争対策に囚われて、アクティブな授業への改善など不可能な状態に追い込まれている。

第四に、補足的に述べておくならば、受験学力競争の実質的な特質としては、落ちこぼれの拡大がある。近年ではこれと子どもの貧困とが深く連動しつつある。よくわからないときに、よくわかるようにすることを飛ばして、アクティブな学習を実現することなどできようはずがない。もしこの現状をしっかり見るならば、アクティブな学習の実現のためには、落ちこぼれをなくして、学習を「わかる学習」に組み替えるという努力がその中核にすえられなければならないはずであるにもかかわらず、そういう提起がアクティブ・ラーニング論にも、それを推奨する人たちの中にもほとんど見られないのは、不思議さを越えて、この提起自体の誠実さを疑いたくなる。教師は、落ちこぼれた子どもにアクティブな学習を演じさせるというこの残酷さを感じ取る人間的感性を失ってはならない。

受験学力の本質把握については、古典的ともいうべき佐藤興文論文がある。彼は競争の受験学力においては、「学習そのものの内在的な価値からの疎隔」が引き起こされることを指摘していた。

「学習者と学習内容のあいだに、これと内的に結びつかず、むしろ外的な性格をもった一つの価値尺度が介入し、種々さまざまな内容の価値をすべて唯一つの価値次元に換算し還元するような作用を及ぼしている。ここにはいわば一種の『価値換算作用』がはたらき、これが学習内容（およびその内実の価値）と学習者を媒介している。さらに学習を媒介し促すと見えたものは、一種の『価値換算表』であったのであり、そこでは、これによって換算されて得られる価値の多寡が、学習の動員として働いているのである。とすれば、そこに形成される学習『意欲』は、学習内容の内在的な価値そのものによるのではなくて、換算されいわば濾過された価値によってもたらされるものである。彼は内容そのものの価値に触れるよりもはやく、抽象化された価値にとらえられている。」佐藤興文『『受験学力』の構造』1968年『学力・評価・教育内容』青木教育叢書1978年。

この論点は約半世紀前に書かれたものであるが、未だに有効である。「勉強」は競争によって「アクティブ」になっているが、知識や科学が本来持っている価値によって学習が活性化されているのではないという事態は、日本の子どもや大学生の学習を強力的に性格づけている。もしこの事態を組み替えようとするのであれば、受験学力が引き起こしている「価値の疎隔」を打ち破って、文化的価値、教材の文化的価値が、子どもを内面から突き動かし、感動させ、意欲を高め、生活を活性化していくような学び、すなわち学び自身が子どもを活性化（アクティブ化）するような質を創り出していかなければならない。アクティブな学びは、子どもの責任なのではなく、教育を組織する側の責任であることを改めて自覚しなければならない。（なお、受験学力がどのような学習空間を生み出すかについては、佐貫浩「アクティブ・ラーニングと受験学力——大学生の学びの転換を考える」

『法政大学教職課程年報』2016年版を参照。）

(2) アクティブさと学びの「主体性」の形成との関係

そもそも、学習や思考が活性化されている、活発であるとはどういうことか。思考と認識論の土台に降りたって、「アクティブ」という概念を吟味する必要がある。いくつかの視点をあげてみよう。

(1) 子どものアクティブな思考が教師の教育の課題になるとはどういうことか

学びのアクティブさと認識の深さは、本来結びついているはずのものである。いや、深い認識を獲得するためにこそ、学習のアクティブさが求められているはずであろう。とするならば、アクティブな思考が求められているということは単に活用が弱い、応用が利かないというようなことが問題になるのではなく、真実に近づくことができない、真実に接近する思考が実現できていない、問題の本質を理解できていない、だから自分の課題を主体的に思考し解決していくことができない、そもそも自分で考える態度が身につけていない、等々という問題として、子どもと向かいあっている教師自身に課題化されることが不可欠である。教師に子どもの思考の弱さが捉えられていなければならないし、課題となる思考の深さ（ディープさ）のイメージがやはり教師の側に把握されていなければならない。すなわち、アクティブな思考の欠落が、自分の子どもへの教育指導において直面している具体的な課題として把握されていなければならない。そのときアクティブに思考するという課題は、子どもの課題、また教師自身の教育の課題として対象化される。そのような具体的な課題把握を欠いてただその授業の形態だけを「アクティブ」化しようとするとき、アクティブ・ラーニングの強制は教育を歪める。

ここから言えることは、アクティブ・ラーニングの課題性が、アクティブ・ラーニングという形式が求められているからそれを実現しなければならないという逆転した課題設定になっている場合

は、それは単なる外見上の見栄えをつくり出す課題へと矮小化されるということである。外からの「喧噪」にかかわらず、内から、能動的な学習とは何かの課題をとことん突き詰める中から、学習方法の活性化の課題を捉えなければならない。そしてその課題性は、子どもと向かい合っている教師自身が、どうこの子どもの思考を深め高めていくのかという課題との格闘としてリアリティをもつ形で把握されていなければならない。それなしに、ただ形式がアクティブでないからアクティブ化するという課題として把握されるなら、そもそも課題の把握自体が浅薄なものとなる。

(2) 深い学び（アクティブ・ラーニング）の構成要素の全体性とは何か

上記のように深い学び、活発な学習を規定した場合、学習テーマについての理解や認識の到達目標がどう設定されるかが、その深さ、活発化を規定するものとなる。そのプロセスは、その最終的な、深く本質的な到達点に至るために工夫されるべきものとなる。したがってそのプロセスにおける学びのアクティブさ、深さ（ディープさ）は、その到達目標にどれだけ接近し得たかによってこそ評価されるべきものである。

そうであるとするならば、重要なことは、学習の深さは、そのプロセスにおける学習形態の外形的活発さではなく（だけではなく——この点は後で検討する）、その到達点の設定において、把握され計画化されていなければならない。すなわちアクティブ・ラーニングのそのディープさとアクティブさは、教師の設定する学習の到達目標とその過程を支える教材の内容構成（構造）として、構想されていなければならないのである。アクティブ・ラーニングは、たんにその過程における学習形態だけでは規定できない（構成できない）ものなのである。その到達目標、その目標を実現するための思考の回路の深さ、その思考の回路をたどることができる授業過程や授業指導、その結果として引き出される子どもの作品や意見の質——それらの全体において、アクティブな学習が初めて、全体性をもって、成り立つのであり、構

成されるのである。したがってまた、その全体的なアクティブでディープな子どもの認識の展開のプロセスと到達点が教師の側で把握されていることが不可欠なのである。

今学校現場で展開している教育内容統制、上からの強権的指導、学習指導要領の押しつけ、PDCAによる目標管理、学テの成績をあげるためとして過去問の学習をも強制するような教育行政体制、職員会議で議論することを禁止し管理層で教育計画を決定し教員に押しつけていくような体制は、全くこれに反する。この矛盾についての認識はどこまで共有されているか。

(3) 主体性、主権者育成、学習権の自覚と学びのアクティブさ

アクティブでかつディープな学びとは何かについてのいままでの一つの重要な議論の到達点は、学びが権利であるということ、そのことをまさに子ども自身が自覚することができる学びの質が実現される必要があるという認識である。子どもの権利条約はまさにそのような学びの質を提起した。あるいはユネスコの学習権宣言の学習規定は、そのことを鮮やかに規定している。

1985年ユネスコ「学習権宣言」は、学習権を「自分自身の世界を読みとり、歴史をつづる権利」と規定し、「人間の生存にとって不可欠な手段」であり、「もし、世界の人々が、食料の生産やその他の基本的な人間の欲求が満たされることを望むならば、世界の人々は学習権をもたなければならない」、「もし、私たちが戦争を避けようとするなら、平和に生きることを学び、お互いに理解し合うことを学ばねばならない」、「学習活動は、あらゆる教育活動の中心に位置づけられ、人々を、なりゆきまかせの客体から、自らの歴史をつくる主体にかえていくものである」、と規定していた。このような学習の性格こそが、学びを最も主体化し、その目標のために学習のディープさを学習者自身がきわめようとする性格をもつのである。

たとえば、18歳選挙権時代における主権者教育の学びこそは、まさにアクティブなものとして実現されなければならないが、それは彼等が、主

権者であるという自らの位置についての自覚を獲得することと不可分であることは、明確である。そしてまたその「アクティブ」さは、最終的には主権者としての能動性において実現され、評価されるべきものである。それは単に投票に行くかどうかなどの外形では、判定し得ないものである。主権者としての主体性が形成されるかどうかこそが基本に置かれなければならない。アクティブに生きることとアクティブに学ぶこととの関連が問われなければならないのである。アクティブ・ラーニング論は、その土台に、アクティブな生き方、主体者、権利主体、主権者としての生き方をどう生み出すかという課題を据えなければならない。そういう問題関心はあるのかどうか。

とするならば、そもそも学ぶこと自身が人間の主体性、能動性、自律性——人間としてのアクティブ——を生み出すこと自身を目的として構想されなければならないということになる。アクティブ・ラーニングという能動的な学びは、その学びの形態ではなく、学びの内容自身において、子どもの主体性を生み出すことを目的として組み込んでいなければならないのである。とするならば、子どもの中に、意識化し、それを課題として取り組むべき課題、それに取り組むことにおいて主体的で自由な自己を見いだすことができる学習課題とはなにかを、教師が把握しなければならない。子どもの主体性形成の焦点的課題を子どもの中につかむという教師の子ども把握が、不可欠になる。自己の主体性や自由を奪われているその子どもの中の根源に向けて働きかけるような学習を組み立てることが、その子どもの中にアクティブな学習を立ち上げるために不可欠なのである。

(4) 表現の自由と学びのアクティブさ

さらに今、学習空間論をめぐるのは、人間の自由と主体性を支えるのかそれを抑圧するのかを巡って、鋭い議論が展開されている。具体的には、表現論、ケア論、人間の「弱者性」や「バルネラビリティ」等々の問題として、あるいは公共性空間論や民主主義論、人間関係論として、盛んに議論されている。新自由主義が強者としての「生

きる力」を自己責任として求める中で、「アクティブ」であることを可視化され、それを能力（コンピテンシー）として評価するような学習空間で、新自由主義的人格競争を昂進させることにならないかどうか。また、学校教育と子ども関係の長い、かつ根底的ともいえる体験を通して、子どもや大学生は、真性の表現に対する恐れを抱き、表現しない戦略を注意深くとり続けてきた。自分の考えに独自の価値があるという感覚は持ち得ないままに、正解を記憶することで、また正解にいたる思考回路を記憶とスキルによって「正しく」身につけることが、学習だと考えさせられてきた。手をあげること、発言することはそういう「正解」と「正しい思考回路」に照らして、自分のそれがどこまで合っているかを点検されることと捉えてきた。逆にそのような中で発言することは、自分の優越性を誇示したり、あるいは教師にこびる行為であるという他者からの眼差しを受けることとなった。沈黙こそがそういう教室空間における最も安全な戦略として選取られてきたのである。自分固有の思考を展開すること、ましてやそれを他者に開示し（表現し）、他者の吟味にさらすことなど意味のないこと、危ういこととして封じ、その結果そういう思考の回路自身を閉じてきたのである。そしていじめの力学は、この発言封じをさらに危機的なまでに昂進させているのである。

その封印をいかにして解くのか、いかにしてその恐れを克服するのか、そして表現することの価値や豊かさをどう味わわせるのか、——表現の自由の回復は、非常に重い、しかし避けては通れない、学習の主体化、活性化へのハードルなのである。アクティブ・ラーニング論はこの課題認識を持っているのかどうか。

以上の4点について、子どもの学びがアクティブであるための要件として、課題を指摘してみた。ここで確認しておくべきことは、アクティブな学習は、単に学び方、学びの形態にとどまらず、その学びの土台に、学びをアクティブなものにする要件が組み込まれていることを不可欠とするとい

うことである。その要件に降り立ってアクティブな学び、また学びに向かう主体性を育てなければ、いくらその学習形態だけを操作してみても、学びがアクティブ化することはない。もしこれらの視点を「アクティブ」な学びを作り出すために展開させるとするならば、①子どもの生活意欲や関心の開発とその焦点をとらえる子ども把握、②それに見合った教材やカリキュラムの開発、③授業でその課題や関心・意欲・態度をとらえ発展させていく工夫、④課題の解決、あるいは作品の創造、あるいは自分の意見の形成、等々の「作品」の創出、⑤参加や表現の自由を励ます学習空間、他者関係の形成、安心の空間、さらには互いの人間としての尊厳を支え合う関係性の形成が、不可欠となる。とりあえずは、このことを確認しておこう。このことは、次節で検討するように、アクティブ・ラーニングをいかなる概念として規定するのかにかかわって、重要な差異を生むこととなる。

(三) アクティブ・ラーニングの定義をめぐって

(1) 「アクティブラーニング」と「アクティブ・ラーニング」の違い

アクティブ・ラーニングは、中教審が取り上げたことによって、一挙に教育現場において重視されるようになってきた。2012年8月の中教審答申「新たな未来を築くために大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—」は、アクティブ・ラーニングを「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」であり「認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る」ものと規定している。

しかしここでは、松下佳代氏のグループが提起しているもの（松下佳代編著『ディープ・アクティブラーニング』）を取り上げてみたい。それは、アクティブ・ラーニングについて、最も明確な概念規定を行っており、またアクティブ・ラーニン

グ論の中の代表的なものと考えられているものである。また、文科省の提起しているアクティブ・ラーニング論とも深く関わっているものである。

この松下グループの規定で重要なことは、じつは「アクティブラーニング」と「アクティブ・ラーニング（アクティブな学習）」という概念は別概念であるという自己規定が組み込まれていることである。それは次のように規定されている。

「一方向的な知識伝達型講義を聞くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く、話す、発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。」

（12頁）溝上慎一氏の規定

「アクティブラーニング」と「アクティブ・ラーニング」はどう違うのか。「アクティブなラーニング」（アクティブ・ラーニング）を生み出すために、その学習過程のあり方を組み替えようとする方法が「アクティブラーニング」であり、別の表現を用いれば、学習過程の変容によって学習をアクティブにする方法が、「アクティブラーニング」なのである。すなわち「アクティブラーニング」は、学習を「アクティブ」にする多様な方法のなかの自覚的に限定されたひとつの方法であり、学習過程の形態（あるいは方法）からのアプローチなのである。

そのように自己規定することにどんな意味があるか。アクティブな学習を生み出すためには、先に見たように、学習のアクティブさを剥奪している多様な要素が学習の土台にあり、授業過程のアクティブ化という働きかけだけではその課題を十全に達成することはできない。しかし授業過程を活性化させることもまた必要である。「アクティブラーニング」という方法は、あくまでもこの授業過程を変革することで、アクティブな学習を生み出すという、いわば「限定的な」方法であるというメッセージがここには含まれることになる。以下のようにも述べられている。

◇「アクティブラーニングは、アクティブなラーニングのことではなく、操作的に定義さ

れた用語なのである」(同、34頁)

◇「アクティブラーニングは、一授業の中で
の話が基本である。なぜなら、学習の形態を、
一授業の中で問うのがアクティブラーニング
だからである。」(同、40頁)

これは松下佳代グループの「自己限定」である。
しかし、一般にはその自己限定をはずした形でも、
この方法を用いれば、アクティブな学習が展開す
ると「誤解」されたままで受け取られ、普及して
いる面がある。このグループの立ち位置からは、
私がさきに展開した、多様な、同時に本質的な能
動的学習の条件は、当然の前提だと反論可能な構
造になっている。しかし結果としては、それ以外
の、学びをアクティブにする要因については触れ
ないというスタンスと合わさるならば、現場のア
クティブな学びをつくり出そうとする努力や期待
に対しては、一面的なメッセージとなってしまう
可能性は、否定できないように思う。この点は後
に再度振り返ってみよう。

(2)「認知プロセスの外化」とは何か

(1) 認知プロセスの外化という方法

松下佳代編著『ディープ・アクティブラーニング』(2015, 勁草書房)の規定において、新たに
付け加えられているのは、「認知プロセスの外化
を伴う」という文言である。

この本は、なかなか良くできている本である。
ちまたのアクティブ・ラーニングが、形式主義、
行動主義に流れがちなことに対して、「ディープ」
という概念を付け加え、人間の認識の複雑かつ構
造的な特徴＝ディープな構造はそれが「外化」さ
れるとし、その内的なディープな構造に対応した
活動要素を学習過程に組み込み、その学習活動を
授業として展開させ、その認識の構造をたどらせ
る(課題化する、行動化する)ことで、思考過程
の「内部」に、ディープな思考の構造を実現する
という、「明快」なコンセプトで書かれている。

しかし、さらに検討してみるならば、慎重な検
討を要する論点が浮かび上がってくる。最初にあ
げた「アクティブ」な思考とはどのようにして成

り立つかという問題の全体構造への関心の「欠落」
(あるいは意図的な限定)があることについては
すでに触れた。しかし展開されている論理それ自
体に検討課題はないか。結論から言えば実は、表
現という概念と「認知プロセスの外化」とは別の
ものではないかという「疑い」が検討されなけれ
ばならない。

(2) 学習における「表現」の本質

その点では、「表現」をいかにとらえるかが重
要な意味をもってくる。今、とりあえず、学習に
関わって「表現」は四つの意味を持つことを指摘
しておこう。

第一に、表現は、自分の認識を意識化し、学習
空間に参加していくために不可欠である。自分の
考えや認識を表現してみることで、それは意識化
され、その自分の思考や認識を自分で対象化し、
学びと変革の対象として設定することができる。
間違いをも表現することによってこそ、その間違
いを対象化し、克服できる。言語化することによ
って自己の思考を対象化できるとすれば、学習や授
業の中で、一人ひとりの子どもの中で、言語化と
いう意味での表現が、活性化されることが不可欠
となる。

第二に、表現は学習空間において、他者と交流
する方法であり、表現を介することによって共同
的学びが成立する。そのためには、表現の自由が
保障されていなければならない。一人の思考主体
として、その表現が励まされ、尊重される関係性
の中で、共同的な学びが発展する。また、他者へ
の応答責任を背負う空間でのコミュニケーション
(表現)により、自分の思考を客観化し、科学性
や説得性を高めることができる。表現は教科の真
理探究的方法的規範を組み込んだ公共的論争空間
を生み出す。

第三に、表現は、知識や科学の成果を摂取する
だけではなく、自分の中でそれらを使いこなしま
ながら応用し、新しいものを創造し、新しい価値を
生みだしていく過程である。すなわち創造の方法
であり過程でもある。したがって表現はそれ自体
として創造物、作品を結晶する。その表現は、内

的な表現（過程）と外に向かったの表現（過程）という二つのレベルを含んでいる。

第四に、表現は新しい自分の創造でもあり、新しい自分を他者との関係の中に投げ入れることによる関係の作り直しであり、参加の過程でもある。表現はその意味において、学習の目的を完結させるものであり学習を完成させる方法である。

だからこそ、アクティブな学習は、「表現」を不可欠とする。表現は、①自分自身の思考の意識的対象化、②集団的な思考の方法、③思考による創造方法、④他者と世界との関係の組み替え＝自己の主体性の再構築、の方法であり過程である。

ところが、「認知プロセスの外化」とは、この表現を通して思考の過程を外化するということ、あるいはされたもののことではないように思われる。

「学習への深いアプローチ」の内容として「学習活動」があげられている。それは次のようなものである。

- 「・記憶する ・認める ・名前をあげる
- ・文章を理解する ・言いかえる ・記述する
- ・中心となる考えを理解する ・関連づける
- ・論じる ・説明する ・身近な問題に適用する
- ・原理と関係づける ・仮説を立てる
- ・離れた問題に適用する ・ふりかえる」(46頁)

確かに、この中のたとえば、「関連づける」は、認識活動をその頭脳のニューロンの構造というレベルでとらえたときに、ニューロンのネットワークにおける関連構造の変容・組み替えという脳科学的变化に対応している。「アクティブラーニングを促すとき、われわれは、学生が樹状突起を伸ばし、既存のニューロン・ネットワークを活性化しその上に新しいネットワークを作るのを手助けしている、ということになる」(エリザベス・F・パークレー／松下佳代訳「関与の条件」、同第77頁)。そしてその内的変化の過程を、「外化」した行動、学習活動を行わせることで、子どもの頭脳の内部に、引き起こさせることができ、しかもその変化を評価することができるというのが「外化」の意味となる。それは「表現」といえそうでもあ

るが、どうも違う。その違いは何か？ いくつかの論点をあげてみよう

(3)「表現」と「外化」の違い

第一に、外に向けて、すなわち「外化」として行われる主体的表現は、全体的構造をもつ（ホリスティック）もののなのである。要するにそれは内的に意欲され、自分を再構成し、世界に働きかけていく過程の不可分の一環として営まれる行為であり、その結果としての表現物は作品としての性格をもつ。しかしその表現にいたるアクティブな認識活動、探究活動の全ての要素的過程がそれぞれに「外化」されるわけではない。その内的過程の途中の要素的動き、変化、行動——細分化され区分けされた過程（ループリックに記述され対象化された過程）が、すべて意欲的な表現として「外化」されるのかどうか。内的な思考が「ディープ」に再構築されつつある過程において、意識は「熱中」という状態に置かれることがあるだろう。もちろんその過程をメタ認知によって、自らの思考をより深く構造化する自己修正を働かせることもまた、ディープさを深める方法ではある。しかし「熱中」状態は、内的思考過程への集中状態であって、意識的な外への働きかけとしての表現が中断される状態を含んでいないか。いわば「熱中」状態においては内的過程が外からは「見えなく」なるのではないか。要するに、内的なアクティブな過程の全てを、それに対応した「外化」された活動形態によってとらえ、したがって、その「活動」をコントロールし、課題化し、活性化するという方法は、部分的には可能だとしても、部分的にしか把握できないととらえるべきではないか。

第二に、もしそうだとするならば、真に表現したいもの、表現されるものと、「外化」として評価される故に意識的に「外化＝表出」（表現）しなければならないものとの間に、矛盾と乖離が起こるということはないか。表現というものの全体性に組み込まれないままに、外から与えられた評価基準に沿って行為を演じるということが起こるとき、外化と表現は別物となる。「アクティブラーニング」という方法論における「外化」は、あら

はじめループリックによって評価されることが明示されたその「課題」（基準、あるいは負荷）に照らして、自己の「表出」（外化物＝行為）が点検され、評価される過程である。そこに当然、外的基準に合わせるという力学が働く。もちろんその外的な評価基準が、先に指摘した自己の思考のメタ認知を高め、修正する指標として働くとき、内的表現の能動性や目的意識性を壊さないままで、「外的評価基準」が有効なものとして作用することができるだろう。しかしそのためには、表現という能動的過程こそが主導すべきであり、「外化」が主役になってはならないというべきであろう。しかし評価の圧力はそれを逆転させるかも知れない。そこには無理矢理「外化」させられる面が生まれないか。そして子どもの関心と目的が、その「外化」自体に向かう可能性、高い評価を得るためのループリック基準に沿った外化を行うことに向けられてしまわないか。そこに表現と外化の分断が起こりうる。

第三に、果たして個性的な（すべての思考過程は本格的であればあるほど個性的となる）思考過程の構造的変容のプロセスをあらかじめ「外化」によって、すなわち外化された学習活動としてとらえることは可能なのかという問題がある。逆に言えば、学びを活性化させる教師の働きかけは、その学習行為を「外化」させ、その外化の内容を活性化させるという働きかけだけなのかという点である。しかし現実の教師の働きかけは、その子どもの内面を把握し、子どものなかに課題をつかみ、それを共に解いていくこと、その子ども自身の課題を意識化し、それを子ども自身が解いていくように指導し、励まし、援助するという過程を含んでいるのではないか。そしてそういう学習が子どもの生きる力を育てる教育を生み出すのではないか。とするならば、「外化」されたものを一般的な評価基準に照らして評価するということに止まらず、内面に迫るという方法論がアクティブな学びを生み出すために不可欠ではないか。一人ひとりの抱えている困難を把握し、主体的に生きるために学ぶという学習の本質的な能動性を回復

する働きかけが必要になるのではないか。思考の内的な躓きや歪みをとらえ、指導・援助することが求められるのではないか。それは「外化」という方法論では、とらえきれないのではないか。教師は「外化」された思考活動の形を把握するだけでは不十分で、その個々の子どもの思考の中身自体を把握すること、それを励まし支え高め意識化する、等々が不可欠となるのではないか。

それは子ども把握の方法論において決定的な相違につながる。子どもの内面に存在する能動性の源泉——すなわち困難や矛盾の意識、課題意識、生活意識の矛盾、その認識が開かれないために起こっているその子どもの閉塞や自信喪失、混乱、等々を読み解き、その課題を教師が読み取り、その課題に共に取り組む学習を創り出していくような子ども把握、すなわち学習の課題をまさにいま生きている子どもの中に読み取るような子ども把握は、このループリックに挙げられたような学習過程の性格においては、実現できないのではないか。しかもこのような子ども把握こそ、日本の教育実践が切り拓いてきた学びを活性化するもっとも基本の方法ではなかったか。生活綴方の方法は、まさにこのような子ども把握を基本としたものであった。

第四に、アクティブな学びとは、その物事の本質に迫るという性格を持たなければならないだろう。形式的に活発であっても本質に迫り得ない思考では、そのアクティブさは、表面的、外形的なものとなる。たとえば、原発学習を考えてみよう。能動的で子どもの認識構造を作り替えるような学習とは何かと問うならば、直ちにどのような問題を認識させるかという授業の深さと子どもの学習の深さは不可分に結合したものとなる。何をどう学ばせるか——原発事故の現実、原発の電力料金の増大、事故対応の困難、等々——、そのためにどんな教材を開発するかということへの関心を持たないアクティブラーニングは、真にアクティブな学習を生み出すことはできない。「外化」という方法のもっている一定の有効性を実現するためには、学びの個別のテーマに即して、学びの深さ

をとらえる学習——教育内容の開発、授業の進め方、子どもの認識の到達目標、学習活動の質、等々——を、個別テーマに即し、指標化しなければならない。それを伴わない表面的な学習活動だけのアクティブさの探究は、空虚な活発性を演じさせる危険性をもつ。それは、「外化」された学習活動の評価や方向付けではなく、現実子どもの中で展開している認識過程そのものの把握を不可欠とする。それは表現を引き出す——表現を分析し、表現を発展させる——ほかない。

そのことは、その学習のアクティブさを計測する判断基準は、その学習の固有のテーマに即して、しかも認識の深さをどう追求するかという内的な深さとセットになって、いわばその学習毎に、仮説として設定され、応用されなければならないことを意味している。しかしなんと、テーマにかかわらず、形式的な、どこにでも当てはまるような表面的学習活動が、評価基準として適用されていることか。本格的なアクティブ・ラーニングの計画は、そう考えてみれば、その授業で、どうい

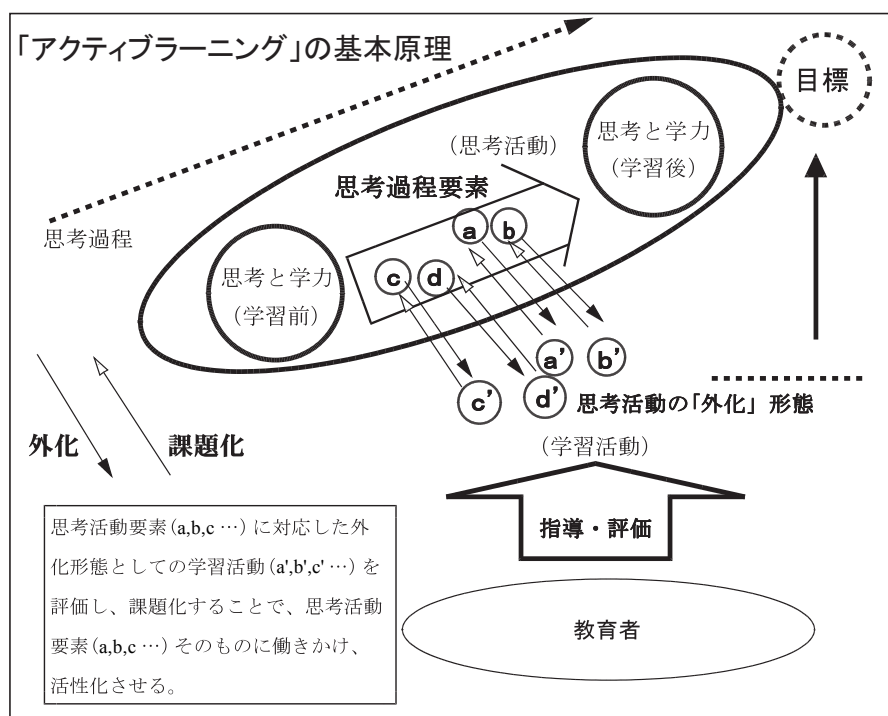
う到達点を設定するのか、その到達点に至るためにはどういう論点を設定するか、子どもの中にある認識をどう変えていくか、それを主体的な認識に高めていく教材をどう作るかという、要するに学習の全過程を構想するという全体性において、計画すべきものであることが見えてくる。「外化」概念は、そういうことに対応して発展的に展開していく可能性に開かれているのかどうか。

(4) 構図による説明

以上の展開を、私の理解にもとづく構図による概括によって明示しておこう。

以下私なりのこの図についての説明を付しておこう。

- 1) 「アクティブラーニング」の理論は、思考過程を「活発」に働かせるために、その内的な「思考活動」の「外化」した形態である生徒の「学習活動」を授業によって引き起こし、高め、またその活動を評価することを通して、授業を活性化する。
- 2) 思考活動、思考のアクティブさは、その到達



目標の深さ（ディープさ）を達成するための要件であり、アクティブさは、その「目標」を持つことによってこそ、真に意味あるものとなる。目標（その思考活動でなにを把握させ、なにを実現させるか）を持たない思考過程の活性化方策（外化されたアクティブさのみを引き起こそうとするアクティブラーニングの手法）となるならば、空虚となる。

- 3) したがって、思考過程要素としての個々の内容は、「目標」との関係で絶えず計画され、また評価されなければならない。
- 4) しかし、思考活動は、絶えず「外化」されるわけではない。思考は目標とのあいだで熟考を行うとき、その思考活動はそのプロセスに平行した「外化」を行わない面を持つ。その熟考は、課題との主体的自主的な格闘を組織することによってこそ生み出すことが出来る。すなわち真にディープな思考は、その課題（目標）との最も集中した格闘を子どもの中に生み出すことによって生み出される。そしてそのディープさは、その思考の結果としての作品（意見、主張、作品、論文、等々）に表現される。
- 5) アクティブな思考が達成されたかどうかは、最終的には、目標に到達したかどうかによって、あるいはその目標の達成にどうその「学習活動」が関わったかという関係の中で、評価されるべきことである。そこから「学習活動」を切り離して扱うときは、「学習活動」それ自身が自己目的化し、思考活動との関係が切斷され、空洞化する。

(5)「表現」と「外化」の違い再考

ここまで考えてみて、しかしまだ比較が不十分であるように感じる。「外化」という方法と表現とはなにが違うのか。そのためには、表現というものの重要な性格を指摘しておかなければならない。それは表現とは、常に人格的な諸要素の統合された全体性を伴っていることである。そこには意思があり、意欲があり、目的が意識されており、表現が他者への人格的な働きかけであることが意

識されており、その人格的主体性の中に思考活動が組み込まれているという性格である。そのどれが欠けても表現は成り立たない。

それに対して、「外化」は評価されるために、自己を評価に曝す行為としての意味を持つ。「外化」自身が子ども＝学習者の要求としては——すなわち主体的な表現としては——把握されてはいない。すなわち「外化」は学習者の表現要求に支えられて行うものとしての性格は必ずしももっていないのである。それに対して、表現は、それ自体が、自己創造であり、自己の主体化であり、自己の考えの創造過程であり、さらには参加の過程である。したがってまたそれは主体的な要求であり、生きる活動の現れそのものとなる。そもそも思考過程は評価にあわせて演じるものではない。また、真のアクティブな思考活動は、内的な要求や目的意識に支えられたものである。とするならば、その過程を支援し活性化させるためには、要求や目的を子どもの中に育て意識化し、それに子ども自身が取り組むような働きかけが必要である。そこに、学習の主体化を促す指導が求められる。それは先に述べた子ども把握を不可欠とする。しかしアクティブラーニングの手法では、その子どもの固有の課題関心や思考過程の独自性は、ほとんど考慮されない。なぜならば、アクティブである指標が、一般的な指標（ルーブリック）として上から、外からあてがわれるからである。それは、個々の子どもの認識や意欲の構造の把握を必ずしも必要としない枠組みになっているからである。もしそこに評価の圧力がかけられれば、「外化」はまさに評価視点に應えるための「学習活動」を演じるものへと向かう。「表現」に向かうためには、その学習活動、思考活動から生み出される内的な要求、要請から、「表現」が生まれるようにする必要がある。

それは理屈に過ぎないのだろうか。しかし学力が「生きる力」となるべきだとするならば、学習は「表現」という形と結合されるとき、真に「生きる力」へと高まっていくということを、捨ててはならないだろう。その意味では、目の前にいる

固有名詞をもつ個々の子どもが、アクティブに生きるためには何が必要かという課題の把握を、常にセットにして、アクティブな学習を構想する必要がある。そのような固有の課題や関心や目的と結びついたとき、学習はそのプロセス自体が、人間として生きるアクティブな行為として遂行され、その成果は豊かな主体的表現を生み出すものとなる。

(6) 本節のまとめ

改めて、「外化」というキー概念に依拠した「アクティブラーニング」論の一定の意義と課題性、問題性について、改めてまとめておこう。

第一に、松下氏らの研究は、アクティブな思考を、その学習活動の外形の状態によって——具体的には、学習形態によって——「想定する」のではなく、アクティブさを、思考そのものの状態において規定しようとし、思考が真に深い（ディープ）ものとなることの探究を独自の教育学研究として設定することを含んでいることは、一定の積極性をもつものとして評価することができる。そしてその側面をより積極的に展開していくならば、「外化」という現象に依拠して認識過程に働きかけていくという方法論はより相対化され、認識過程それ自体の分析とそれへの指導（働きかけ）の方法へと発展していくのではないかと思われる。松下氏らが、個別の認識テーマに沿って、アクティブな思考とは何かを探究しようとする研究を進めようとしていることは、その点で、積極的に評価できるように思う。

第二に、しかし同時に、その内的なアクティブさ、ディープさは、「外化」するとして、その「外化」した学習活動の形において、思考のアクティブさをとらえ、したがってまた授業活動、学びの活動の形態の分析、方向付けによって——その意味では思考活動そのものを直接把握することではなく——思考のアクティブさ、ディープさを外からの操作によって引き起こすことができるとするような理解を含んでいる点では、問題を含んだ規程といわざるを得ない。真にアクティブな思考をディープに展開するためには、その思考過程

そのものを把握し、その過程に働きかける方法論が不可欠であるが、そうではなく、「外化」という概念を設定することによって学習の活動のコントロールに重点が向けられている。アクティブでディープな思考過程は、学習の全体構造——教育内容による働きかけ、表現そのものへの応答、思考過程の表現されたものとしての文章の分析、作品に対する分析と評価、等々——を通して評価し、また励まし、指導していくことが不可欠である。その全過程を、学習活動、授業活動の「外化」形態だけで把握し指導するということはできないのではないか。

第三に、「外化」が、本来の「表現」と質の異なったものとして行われることがあること、加えてその「外化」したものが個別に評価の対象となること——ここでいう評価は評定にとどまらず、指導者から望ましいものであるという評価を学習指導過程において受け取るということを含む——によって、評価にあわせて「演じる」圧力やインセンティブが働き、そのため学習の外的形態を「外化」として意図的に「演じる」ケースを生み出す可能性について、慎重に検討することが必要であろう。それは、「表現」物や「表現」そのものへの働きかけを通して思考過程に働きかけると規定するのではなく「外化」という独特の概念（現象）を通して思考過程を把握するという論理がもたらす問題点であろう。

第四に、すでに先に指摘したことであるが、ディープな思考は、直接の学習過程のつくりかえだけでは困難であり、人間としての主体性の形成、学習目的と意欲の形成、権利主体としての自覚の形成、等々の、アクティブな人格の形成と深く結びついている、その課題に触れないこと——それは課題を限定しているからそうなのだという「説明」が与えられるであろうとしても——の問題点についても、指摘しておく必要があるだろう。

補足として述べておくが、第五に——この問題は後で検討することになるが——、「外化」が評価の対象になるということは、実はある価値や認識の結果として生じる態度を身につけること、あ

るいは身につけていることを示すためにそういう態度を「演じさせる」ものとして「悪用」される可能性を含んでいる。確かに松下グループの規定においては、「外化」は、思考の途中における思考のアクティブさを判定するための対象として取り上げられてはいるが、アクティブな応用過程として、国旗・国歌に対する態度が問われるような事態において、その「外化」した態度が評価される危うさについて、どういう歯止めが組み込まれているのかが問われることとなるだろう。「表現」の場合、表現の自由や思想、信条の自由などの人権がセットとなるが、「外化」の場合、そこはどう意識されているのだろうか。それは単なる杞憂ではなく、すでに現実的な危険性となりつつあるように思われる。

(四) 評価とアクティブラーニング

アクティブラーニングの手法は、パフォーマンス評価と深く結びついている。したがって、このパフォーマンス評価をあわせて検討しておく必要がある。

最初に言えることは、先に検討した結果からすれば、アクティブな学びは、そもそも最終的にはその結果としての到達した認識や作品、表現物、等々において評価しなければならないということである。そのことは、じつは学習のプロセスにおけるパフォーマンス評価、すなわち学習活動の評価は、最も本質的な意味において「形成的評価」でなければならないことを意味している。「形成的評価」とは、子どもの学習活動を判断し、支え、励まし、組み替え、より質の高い思考活動に変えていく援助であり、それ自体を「評定」として、生徒の学力として、ラベル化するような性質のものではないということである。もちろん、生徒に学習活動の向上を促すために、学習活動の進行過程に対して、それでは不十分とか、それはすばらしいとかのメッセージ（評価）を与えることは有効かつ必要なことがあるとしても、それは指導の方法として、すなわち指導に埋め込まれて展開さ

れるべき評価である。それ自体をそこから切り離して、評定として、すなわち成績として評価するという性格のものではないのである。なぜなら、学習の目的は「目標」の達成にこそあるからである。その達成物、「作品」こそが評価の中心なのである。しかしこの原則が曖昧化され、そのプロセス評価をも評定に組み込もうとする動きが結構多く見られる。これはほとんど間違いである。学習過程での発言や挙手の回数をチェックし評定化するなどは、その最もグロテスクで有害な姿である。

同時に、重要なことは、生徒自身が、自らの学習活動をより高め、深めるためには、その学習活動に対する自己評価と自己修正力が働くことが必要である。それはいかにして可能か。それは決して、外から示されているルーブリックの基準に照らして、修正するというものではなく、目標に対する主体的な探究において働く力である。どこまで課題に接近できたか、なにがうまくいかない原因か、困難や間違いの本質は自覚できているか、なにが足りないのか——それらは常に目標とのあいだで判断されるのであり、その目標との格闘において、そういう自己判断、自己評価が働くのである。そして教師の働きかけは、ただ学習活動の表面的な形（パフォーマンス）だけを点検するのではなく、その子どもが目標達成と現状（現在の到達点）のあいだにいかなる困難、課題、無自覚、間違いなどを抱えているのかという、その困難の内的本質を把握することによってこそ、そのプロセスを支え、援助し、励まし、学習活動の質を組み替え高めることができるのである。そのためにも、このプロセスにおける評価は、もちろん形成的性格において進められることはもちろんとして、同時にそれは子どもの認識過程に降り立って行われなければならない。そのためには、ルーブリックに照らす評価では不十分であり、まさにその個別の子どもの認識の個性的な過程に降り立ち寄り添わなければならないのである。その点をまず指摘しておこう。そしてその点では、先に検討した思考のアクティブさを評価する方法論の問

題が、同じ性質において、このパフォーマンス評価においても、存在しているのである。

(1) 評価の過剰——評価の矛盾

評価過剰が引き起こす問題性が指摘されている。まず第一に、観点別評価が評価という作業を一挙に肥大化、膨大化させ、その作業を事務的な、教育的視点を取り除いた単純な指標の数値化とそのコンピュータを用いた機械的な、そして異常に膨大な集計作業に変えてしまっているという問題として指摘されている。通知表における記述式評価の増大がそれに拍車をかけている。それ自体、深刻な矛盾である。

それと同時に、実は評価過剰は、教育の過程を評価の過程に置き換え、逆に、評価がもつ「力」を教育力として働かせるという逆転の事態を引き起こす。それは二つの回路を通して引き起こされる。

第一は、教師自身が、意図的に、評価（の権力）によって、子どもを学習に向かわせるという方法、テストの点数で子どもを叱咤激励するという方法、場合によっては、評価を脅しに使う、子どもの行動指導（行動統制と方向付け）を行うというような事態である。

第二は、逆に、子ども自身が、評価を意識することによって、何に向けて努力をすべきかを意識化するという、子どもの内部における外的評価の肥大化を通してである。

もちろんこの二つは、表裏の関係にある。

評価は、自己評価へと向かうことにおいて、自律的評価となる。それは自己自身が追求していく目標に照らして、現在の自己の到達点を評価するという意味で、評価の軸が自己内部に形成されるということを意味する。そのようにして評価は自己認知（メタ認知）を介する主体的で自律的な評価となる。それが評価の本来の発展のありようである。しかしパフォーマンス評価の詳細なルーブリックの個々の要素が、子どもの学習過程の個々の行動要素を対象として評価し（点数化し）、したがってまたその個別要素への評価を子ども自身

が意識化することを通して自己の個々の要素的行動をその基準に適合させようと意識化すればするほど、評価は「外圧化」され、自己評価から遠ざかっていく可能性がある。そしてその延長には、細分化された諸要素間の内的関係構造は解体分離され、子どもはその諸要素の一つ一つを、評価指標に照らして「正しいもの」にするという形で自分を制御しなければならない。そうになると人間は、自分の目的によって自己をコントロールし評価するという自律性、主体性を剥奪され、評価に従属させられ、自らの内的評価基準を剥奪される。

もちろん、教師や研究者による学習過程分析として、授業過程や子どもの学習過程を個々の要素に分解し、その関連構造を解析していく方法としてのルーブリックの意義を否定するものではないが、子どもにその個々の要素を分離分断してモデルとして示し、到達目標として意識化させ、そのことによって子どもの内的な思考過程をコントロールしようとするならば、実は評価というものがもっている権力性が、子どもの認識過程を支配し、子どもの情動や意欲と結びついた主体的思考過程を改変してしまうという矛盾が発生するのである。

コンピテンシー・ベースの学力規定がもっている危険性と、パフォーマンス評価の危うさ——パフォーマンス評価はまさに学習過程に発揮されるコンピテンシーを独立した要素として取り出して評価の対象にするという方法が特徴である——とが結合するときに、ますます、個々の学力要素としての「コンピテンシー」を競い合う学習、何のためにと問われれば、評価される能力（コンピテンシー）を獲得するために学習するという学習の抽象化が進行する。抽象化とは、それを突き動かし、目的化、意味化する価値的方向性が剥奪され、評価されるからその獲得が意欲されるという構造が生まれることを指す。それは佐藤興文のいう受験学力の構造とური二つである。その結果、子どもは、そこで求められている学習活動として「外化」される「コンピテンシー」を「演じ」ること

を中心目的として努力するという学習の抽象化が生まれるのである。本来コンピテンシーの形成は、子ども自身の学習目的に結合された形で、すなわちそれ自身が本来の学習目的から独立した目標として設定されるのではない形で——たんなるスキルというものとしてではなく——子どもに課されるべきものなのである。

(注) ここでいう「コンピテンシー・ベースの学力規定の危険性」とは、学習が、固有の目的を持って遂行される行為であるという性格において、学習意欲や目的的活動としての全体性をもつことができ、人間の情動や感情を含んだ全人格的な行為として行われるものであるにもかかわらず、目的に統合されることで全人格を動かす構造を組み込まれないままに、汎用的な能力形式がスキルとして課せられ、そのコンピテンシーの獲得自体をいわば裸のまま課題化させ、その達成度の評価を競い合わせる学習が構成される危うさを指している。コンピテンシー・ベースのカリキュラムは、その学習の具体的内容に対する関心が希薄化し、その学び方、スキルに重点が置かれる傾向をもつ。しかし学習は、その学習の意味が、その学習によってどんな力（汎用可能な能力＝コンピテンシー）がつくかということと同時に、具体的な問題の解明と解決を目指した過程でもなければならぬし、学習が意欲されるということは、まず何よりもその点に依拠している。ということは、何を学習するか、何を知りたいか、どういう問題を解明したいのかというその学習内容、追求内容それ自体が、そもそも学びの能動性にとって不可欠の要素となる。コンピテンシー・ベースとは、いわば学習の関心が、その学習過程において開発、発展させられる自己の能力、応用可能な自己の能力の側に置かれた学力規定、「自己」の能力発達への関心に焦点化された学力規定という性格をもつ。

しかし人間の学習にとっては、その学力をどんな目的の下に使うのか、いわば主体性を方向付ける「価値」というものを伴って意欲が形成される。とするならば、そのコンピテンシー・ベースの発達への意欲や関心は、何をどうしたいのかという具体的内容を伴って、すなわち学習それ自体が直接自己の主体性を切り拓く意味

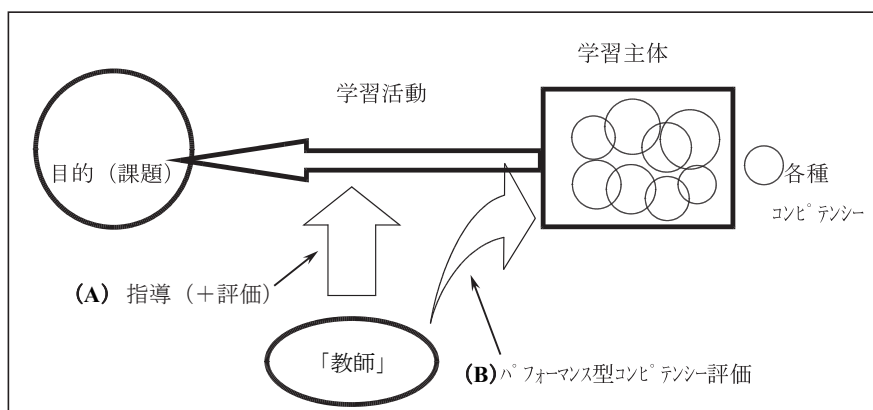
を持った過程として遂行されるということではなければ、主体的に高めることはできない。確かに、コンピテンシー・ベースの能力は、個々に取り出してみれば比較可能であり、その意味では順位評価になじみやすく、したがって競争における価値指標としてより客観的に機能する。だから競争における評価基準としては、こちらの方が重視されることにもなる。皮肉を込めていえば、実は記憶を競う受験学力すらも、その記憶内容ではなく、どれだけ記憶できるかという記憶力というコンピテンシー的能力を評価対象にしていたともいえない。佐藤興文の批判（前述）を思い起こせば、かなりそう言えるようにも思う。

石井英真は、どういう価値に向かうのかにより「資質・能力やコンピテンシーの中身が大きく異なってくる」（18頁）ことを指摘し、その向かうべき価値を規定する教育の具体的な学習内容に対する関心を失ってはならないことを強調する。石井は「真性の学習」という概念にそういう思いを込めている。（石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準ブックレット 2015-02）

(2) 「パフォーマンス評価」と「指導に埋め込まれた評価」との違い

次の図は、子どもがある主体的な目的を持って、その目標の達成、課題の解決に向かって学習活動を行っている状態に対して、教師がどう働きかけるかをモデル化したものである。(A) (B) の評価のこの図における「形状」の違いは、ともにその評価が「過程」に対する評価（「プロセス評価」）であるということを踏まえた上で、その評価それ自体の性格の違いを表そうとしたものである。

(注) 補足として指摘しておくが、パフォーマンス評価とプロセス評価とは同じ概念ではない。当然と言えば当然であるが、「今まで教師は子どもの学習過程に対して評価をしてこなかった（プロセス評価をしてこなかった）」などということなどできない。確かに、それを「パフォーマンス評価」と命名された自覚的な方法論として実施してこなかったという意味ではそう言える面があるかもしれないが、教師は多様な方法で、子どもの



学習過程を評価し、それに合う指導を様々に展開してきた。それなしに子どもの学習過程を指導するなどということは本来不可能ですらある。そのことを踏まえて、ここではパフォーマンス評価が、多様に存在する「プロセス評価」の中で、独特の方法論に基づく「プロセス評価」であることを指摘しておく。

上図の(A)の指導と評価の特徴は、その子どもが達成しようとするその目的や課題をどうすれば達成できるかの援助として行われるという性格をもっていることにある。そして重要なことはその視点から行われる教師の子どもの能力に対する評価は、その思考過程に入り込んで課題や困難を解明し、＜これが足りないからうまくできないのじゃないだろうか、こういう力がつくとできるだろう、このように考えを変えてみたらわかるのではないだろうか＞というような形をとることで、子どもを指導、援助する。その指導は、子どもにとっては自分の目的、課題を達成するための援助であるとの意味づけが、子ども自身にわかるように位置づけられて子どもに働くという点である。その性格をここでは「子どもの目的達成を支える指導に埋め込まれた評価」と呼んでおこう。それは子どもにもその性格が理解され、教師は評価者であるよりも、援助者として受けとられる。

(B)の指導と評価は、子どもが目的を達成しようとして学習活動を展開しているプロセスで、その中で働いている個々のコンピテンシーを取り

出して、発達させるべき個々のコンピテンシーを活性化させ、あるいは鍛える、あるいは別の言い方では必要コンピテンシーに意図的な負荷をかける学習課題（過程）を与え、それを評価の対象とする方法である。

重要なことは実はこの二つの方法は、絶対的に分離された異質な方法ではなく、容易に他者へと移動（転換）可能なものであるという点である。ということか。

第一に、その質的な違いは、そのなかに、「子どもの目的達成を支える指導」がどれだけ結合されているかということであり、したがって、その評価がどれだけ「子どもの目的達成を支える指導に埋め込まれた評価」という形をとっているかということでの差異である。この問題は、パフォーマンス評価を行う教師が、そこにどのような学習支援、指導、介入を行うかという問題と繋がっている。指導なしに評価だけ行うときには、パフォーマンス評価は「指導にうめ込まれた評価」としての質を失う。

第二は、その点の別の言い方でもあるが、その評価が、数値化されたり、あるいは何らかの客観的な形をとった「評定」として、それ自体が、最終的な評定（総括的評価、到達度についての評価）に付け加えられる位置づけをもつかどうかである。そして、その「評定」が、重みを増すにしたがって、教師の指導も、また子どもの活動を意識化させ意欲させる「目的」も、達成しようとして

いる本来の「目的」から、この過程において働いており評価の対象として可視化されている「コンピテンシー」の獲得それ自体に向けられていくということである。そこでは、達成すべき目的に向けての努力ではなく、今どのように思考しているかをある意味で「完成品」として——すなわち評価の対象としてのコンピテンシーを提示することとして——演じることができるかが目的となる。

ここで注意しなければならないのは、一般的な総括的评价において、その最終的な到達点を構成している個々の要素、たとえば知識の量、知識の再構成の水準、言語的表現力、等々を分解して、したがってそれはある意味で汎用的なコンピテンシー評価を含む要素にいったんは分解されて評価が吟味されるということは、当然のことであるという点である。しかしそれは、それだけではパフォーマンス評価という方法ではない。パフォーマンス評価はその学習過程それ自体を、そのプロセスが進行形にある中で対象化し、評定する評価である。重要なことは、その学習過程で発揮される能力や思考過程が、その進行過程において評価の対象になること、しかもその評価結果が、最終的な達成物の評価からは独立して、あるいはそれに加味される評価として——いわば指導過程から脱け出て——機能する位置づけを与えられるということである。その違いを把握しておく必要がある。

以上の検討からは、「パフォーマンス評価」が、評価の過剰化、評価課題を達成するために学習過程が存在するという「逆転」（単に、佐藤興文の指摘する「価値の疎隔」にとどまらず、自分の「関心・意欲・態度」の発展過程として学習を展開するか、「関心・意欲・態度」としてルーブリック化された指標を評価者に向けて演じるために学習課題を達成していくのかという「逆転」を含む）を引き起こすのか、それとも、「子どもの目的達成を支える指導に埋め込まれた評価」という性格へと近づきうるのかの力学が見えてくる。

その点で、特に重要なのは、教師が、個々の子どもの学習過程に個別にかかわる条件が与えられ

るかどうかが決定的である。そうでなければプロセス評価は、取り出した能力（コンピテンシーや学習内容）の不十分性を、むき出しの評定として子どもに伝えることで、子どもの学習を意識化し方向付けるものとなる。それはパフォーマンス評価を、「評価の罠」に陥らせ、先に指摘した「逆転」を引き起こす可能性が高くなる。

したがってまた、このパフォーマンス過程の評価を評定化するという動きに警戒しなければならない。そもそも、パフォーマンス過程をどう可視化し、コントロールし、評定するかという技術としてパフォーマンス評価という方法が開発されてきたといってもよい。この「評定好き」の出自をもったパフォーマンス評価を、そのまま裸で、教育に導入してはならないと言うべきであろう。

(3) アクティブラーニング+パフォーマンス評価の独特の危うさ

最後に補足しておくことがある。アクティブラーニングとパフォーマンス評価が結合される時の独特の危うさである。それはなにか。行動で評価するという方法が持つ危うさである。

今回の指導要領改訂の本質は、2006年の教基法改定によって教基法に書き込まれた「資質」規定（教基法第1条）と教育の目標規定（第2条）に基づいて、単に教育する知識内容へのコントロールではなく、その結果として形成される人格のありようをも、教育の目標規定に読み込み、授業過程をもその視点から管理する公教育統制、方向付けをいかに行うかという、教育統制の新たな段階へと進むためのものである。そしてその背景には、第一に、グローバル世界競争に勝ち抜くためのコンピテンシー・レベルの能力の強力な育成が課題になっているとの認識と、第二に、安倍内閣が進めようとしている国家と一体化した国民意識の形成（—認識構造や価値意識の形成）を強力に推進したいという志向とが、存在している。そしてそういう人格と価値意識に深く浸透した人間形成を、2000年代に入って構築されてきたPDCA 的目標管理システム、教育内容と方法に

及ぶ評価システムの土俵の上で展開するための理論的再構築を目指すものである。この本質をとらえないままに、教育学において「資質」とは何かの議論を深めれば、学習指導要領問題についての教育学の責務が果たせると考えることは、無責任という以上に、国民の目を塞ぐことを意味する。

重要な検討課題は、従来の学力規定が、その重点を知識の獲得に置き、主に教育内容をコントロールする教育政策のキー概念であった状態に対して、この「資質」規定「人格」のありよう、その現れとしての「関心・意欲・態度」の管理と方向付けへ転換する「教育学」のキー概念として機能させようとしているのではないかという点である。

もちろん教育において子どもの「資質」をどう見極め、どう発展させるかは重要な課題であり、したがってまた教育学がその「資質」とはいかなるものであるのかを探究することは、責務でもある。しかし「資質」が、教育政策において管理と統制、方向付けの対象として扱われるという政策変化、危険な動向に対してどう考えるか、学力や評価を論じるものは、その責任を自覚的に背負わなければならない。その際に、アクティブラーニングに対応したパフォーマンス評価において、評価の対象となるアクション（行動）は、人格がもっている価値や目的意識、態度などの要素を含んでいるということをどう考えるか。

極論ととられるかもしれないが、「国旗・国歌を尊重する」という教育目標が提示されたとき（教基法第2条からそれが導き出され、現に多くの教育現場でそれが目標化されている）、その目標に見合う行動がルーブリックに書き込まれていくなれば、それは明らかに一つの価値に対する能動的対応をしなければ高い評価が得られないという事態が引き起こされる。そのとき、明らかに評価は、人格の内奥（その価値観や信条）に及ぶことになる。少なくとも使いようによっては、アクティブラーニングとパフォーマンス評価の結合が、そういうことを可能にすることができる方法であるということは、評価の方法の大転換であり、新たな

危険性をもたらすものとなる。そして「資質」規定が持ち込まれたことと合わせてみると、今回の新指導要領の改変には、教育と評価の方法論における大改変としての性格を見逃してはならない。価値を含んでその方向性を主体的に選ぶものである人格のアクティブな行動様式を、統制的な評価と管理の対象にしてはならないのである。

おわりに——アクティブな学習方法の蓄積に改めて学ぶ必要

日本には多くのアクティブな思考を生み出す授業方法論がすでに開発されてきた。生活綴方は、綴ることによるアクティブな学習を開拓してきた。表現によってその学習と思考の過程を外化し、対象化し、作り替え、生き方を作り出す能動的な学習のありようをつくり出した。数教協の授業論は、数概念の形成でつまづくポイントを見出し、その認識の発達過程にまで降りたち、数の経験的認識を数概念の形成につなぐ思考の法則的回路を発見し、子どもにその思考回路を探究的にたどらせる教材と授業過程をつくり出した。加藤公明らの討論による歴史学習は、討論のアクティブさにとどまらず、自ら仮説を立て、「主体的・対話的で深い学び」、知識の獲得や調査や応答責任を背負った公的学習空間での表現によって、概念を獲得していく学びを構想するものである。また18歳選挙権時代における主権者教育の挑戦は、真にアクティブな主権者の育成を目指して行われなければならないことは明白であり、そういう主権者教育の創造が、多くの教師によって探究されつつある。

真のアクティブな学習、アクティブな学びは、私たちにとって、教育関係者にとって、そして何よりも子ども自身にとって、重要な目標であり続けている。しかし中教審答申で強調された「アクティブ・ラーニング」という言葉は、新指導要領では撤回され、「主体的・対話的で深い学び」という言葉に置き換えられた。そして教育行政の「指導」からは「アクティブ・ラーニング」とい

う言葉が後退しつつあるという状況も指摘されている。アクティブな学習は、教育条理としてその探究を奨励していくならば、子どもの思考の自由、教師の自由な授業研究、教材開発と自主編成などを引き出さざるを得ない。ところが、学校教育の現場では、「アクティブ・ラーニング」という言葉がそういう教育学的探究を強める可能性に対して、強い警戒心——特に教育行政の側からの——が働いているのかもしれない。

しかし、私たちには、より根本的な視点から、アクティブな学習、ディープな学びとは何かを、探究する課題が課せられている。それは日本の教育改革にとっての避けられない課題である。

(本論の一部分は、『季論 21』第 36 号 (2017 年 4 月、本の泉社) の『『アクティブ・ラーニング』を考える』(約 400 字 35 枚) で述べた論旨をさらに展開したものであることをお断りしておく。)